

HSFK STANDPUNKTE

Beiträge zum demokratischen Frieden

© 2005 Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung/Peace Research Institute Frankfurt

Nr. 3/2005

Demokratie leben lernen – von Anfang an

Demokratie-Werkstatt Kindertagesstätte

E D I T O R I A L

Voraussetzung für eine funktionierende, stabile Demokratie ist, dass ihre Bürger demokratische Werte und Regeln verinnerlicht haben – möglichst von klein auf. Für Kindertagesstätten bedeutet diese Erkenntnis, dass sie die Erziehung zur Demokratie in ihr pädagogisches Angebot aufnehmen müssen. Doch wie passen Demokratie und Erziehung zusammen? Schließlich fußt Demokratie auf gleichberechtigter Mitbestimmung, in der Erziehung dagegen hat der Erzieher letztlich das Sagen. Häufig haben Erzieherinnen auch Bedenken, ihren Schützlingen Verantwortung zu übertragen und Mitsprache zu gewähren. Wie also können Kinder in Abhängigkeitsverhältnissen die Vorteile und Werte demokratischer Teilhabe kennen und schätzen lernen?

Christian Büttner schlägt dafür die Durchführung von so genannten „Demokratie-Werkstätten“ vor, in denen die Kinder alle Fähigkeiten spielerisch erlernen und erproben können, die ein guter Demokrat braucht: Zuhören, Information sammeln, sich seiner eigenen Interessen bewusst werden, sie begründen und verteidigen, aber auch die Meinungen anderer akzeptieren können, an einem Entscheidungs- oder Abstimmungsprozess aktiv teilnehmen und den Ausgang dieses Verfahrens mittragen – ganz gleich, ob die eigene Position zur Mehrheit oder zur Minderheit gehört. Entgegen allen Bedenken sind schon kleine Kinder in der Lage, diese Fähigkeiten im Rahmen einer Demokratie-Werkstatt zu erlernen.

Marlar Kin



Kinder an die Macht? Kinder sollten mitentscheiden können, wenn es um ihre Interessen geht. Doch die Fähigkeit zur Teilhabe und Verantwortung ist nicht angeboren – sie muss erlernt werden. Viele Kindergärten haben sich des Themas „Erziehung zu Demokratie“ bereits angenommen.

Bild: Anja Feix

Christian Büttner

Kinder werden in politischen Debatten und Verlautbarungen häufig als Hoffnungsträger der gesellschaftlichen Zukunft bezeichnet. Die öffentliche Diskussion um die Leistungsfähigkeit von Kindern und pädagogische Konzepte im internationalen Vergleich (PISA) zeigt, wie wichtig Kinder auch für die ökonomische Entwicklung erachtet werden. Was für die Rentengarantie oder die Bildung als Voraussetzung für globale Konkurrenzfähigkeit von Bedeutung sein soll, muss aber auch für all das gelten, was an Fähigkeiten gebraucht wird, um Demokratie beständig und verlässlich zu machen. Welche Rolle spielt also in pädagogischen Debatten und Konzepten die „Erziehung zur Demokratie“ und wie kann man sich praktisch den Erwerb demokrati-

scher Verhaltensgrundlagen vorstellen?

Für die deutsche Vorschulerziehung ist bisher keine explizite Demokratieerziehung oder – verglichen mit England – curriculare Erziehung zum demokratischen Staatsbürger formuliert worden. In England spricht man z.B. von einer citizenship education und meint damit eine Erziehung zum Politikverständnis und zur Anerkennung nationaler Wertvorstellungen staatsbürgerlichen Verhaltens¹. So beschreibt das englische *National Curriculum* im *key stage 1* für Fünf- bis Siebenjährige² unter anderem folgende Lernvoraussetzungen für die Erziehung zum Staatsbürger: Die Kinder können auf einfache Fragen antworten, ihre eigenen Ansichten erklären und die Ansichten anderer zur Kenntnis nehmen. Sie interessieren sich für Themen moralischer und sozialer Interessenkonflikte, sie fangen

an, einfache staatsbürgerliche Verhaltensweisen und die Bedeutung von Werten wie Ehrlichkeit, Toleranz und Mitgefühl zu verstehen. Sie erwerben die Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe, nehmen aktiv teil, können zwischen mehreren Alternativen wählen und sich helfen lassen. Sie fangen an, im Schulleben und in der Nachbarschaft aktiv zu werden und erwerben ein erstes Wissen darüber, was es heißt, ein informierter Staatsbürger zu werden.

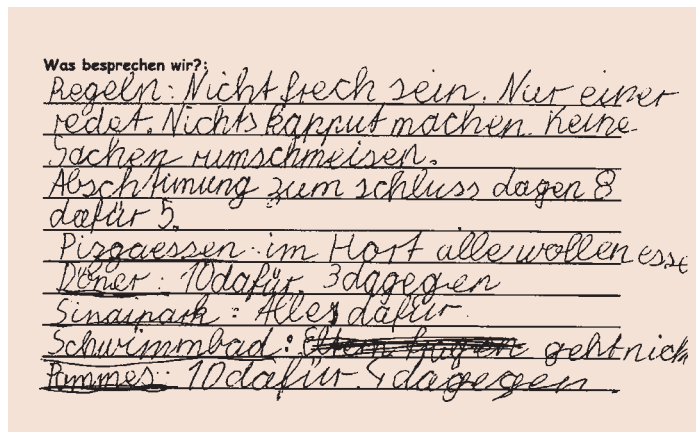
Und ganz praktisch wird die exemplarische pädagogische Umsetzung dann so beschrieben: „Kommunale Demokratie für junge Staatsbürger: In diesem Modul lernen die Kinder ihre Kommune und ihr Kommunalparlament kennen. Sie finden dabei heraus, wie Demokratie funktioniert und wie sie dazu beitragen können. Sie untersuchen, was eine kommunale Gemeinschaft ausmacht und entdecken einige der wichtigsten Faktoren, die zu ihrer Entwicklung im Laufe der Geschichte beigetragen haben. Kinder lernen die lokale Demokratie und die politischen Rollen, die es in ihr gibt, durch Befragungen und Besuche kennen und bereiten das Vortragen ihrer eigenen Standpunkte in Diskussionen und Debatten vor [...] Wenn möglich, nehmen sie an Debatten in lokalen Parlamenten und anderen lokalen politischen Gremien teil und lernen, ihre Interessen in der Diskussion zur Sprache zu bringen...“³

In Deutschland kommt dieser curriculare Bezug zu praktischer Politik in Demokratien nur sehr vereinzelt vor, dagegen gibt es eine lange Tradition, was die Konzeption von Mitbestimmung *innerhalb* der Bildungsinstitutionen anbelangt. Angefangen bei der „antiautoritären“ Erziehung in Kinderläden über die Entwicklung des Situationsansatzes durch das deutsche Jugendinstitut in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts bis hin zu systematischen Versuchen, konstruktive Konfliktbearbeitung und Gleichstellung von Jungen und Mädchen zu fördern, wurde wie in kaum einer anderen europäischen Demokratie an der Professionalisierung von vorschulischer Pädagogik zur Förderung autonomer Individuen gearbeitet. Die Mitbestimmungskonzepte der deutschen Vorschulpädagogik gründen nicht auf Unterweisung und politischer Didaktik wie etwa in der nachfolgenden Bildungsinstitution Schule, sondern auf der Idee der Stärkung von Selbstverantwortung.⁴

Demokratischer Lebensstil und pädagogische Arbeit werden z. B. als Grundbestandteil des Situationsansatzes beschrieben, der als das in Deutschland am weitesten entwickelte und verbreitete pädagogische Vorschulkonzept gilt: „Für eine Demokratie ist es wichtig, Menschen immer neu zur Beteiligung und Verantwortung ihrer eigenen Angelegenheiten zu ermutigen. Im Umgang mit Kindern bedeutet das zum Beispiel, über die Verteilung von Verantwortung in der Kita nachzudenken und Möglichkeiten zu schaffen, damit Kinder und Erwachsene ihre Kompetenzen angemessen einbringen können“.⁵

Kern des Situationsansatzes ist, dass ein pädagogisches Angebot an ein einzelnes Kind bzw. eine Kindergruppe an der jeweiligen Lebenswelt und den dort vorhandenen Lernmöglichkeiten ansetzen soll – was erfordert, dass man vor der Planung pädagogischer Projekte den Entwicklungsstand und die Lebensbedingungen der Kinder erfassen muss. Dazu sollen von den Erzieherinnen in Zusammenarbeit mit allen für das einzelne Kind bedeutsamen Erwachsenen „Schlüsselsituationen“ identifiziert werden, in denen Kinder auf exemplarische Weise lernen, wie sie diese Situationen verstehen, mitgestalten und verändern können. Aus diesen Identifizierungen heraus werden dann pädagogische Projekte entwickelt, in denen die Kinder Handlungskompetenz mit den Zielen Autonomie und Solidarität erwerben können.⁶

In zweifacher Hinsicht stehen Situationsansatz und deutsche *Partizipationskonzepte* dem, was praktische Pädagogik und *Demokratie als Herrschaftssystem* bedeutet, entgegen: Zum einen haben empirische Untersuchungen zum Situationsansatz gezeigt, dass er leider zu selten im Sinne des gedachten Konzeptes umgesetzt wird. Eine systematische Untersuchung brachte zutage, dass nur in seltenen Fällen, so Jürgen Zimmer, die Bedürfnisse und Interessen von Kindern durch eine gründliche Analyse ih-



Wird jede Entscheidung zur Abstimmung gestellt, wird die Demokratie ad absurdum geführt, denn ohne Regeln kann sie nicht funktionieren – vor allem, wenn die Kinder noch nicht gelernt haben, mit ihr umzugehen.
Bild: Christian Büttner

rer Lebenssituation ermittelt werden. Zudem herrscht offenbar das Missverständnis vor, man müsse die Situation, in der sich ein Kind in der Einrichtung aktuell befindet, zum Anlass nehmen, um dazu unterstützende und fördernde Angebote zu machen. Dadurch entstehe der Eindruck einer planerischen Abstinenz. Bei einer solchen Arbeitsweise sei zu befürchten, dass nur ein geringer Teil kindlicher Interessen und Bedürfnisse überhaupt wahrgenommen werde.⁷ Hinzu kommt das ebenfalls weit verbreitete Konzept der offenen Gruppenarbeit, das nur wenig Elemente enthält, die einen verbindlichen Gruppenzusammenhang mit der entsprechenden gemeinschaftlichen Verantwortung unterstützen. Der Aspekt der Solidarität scheint dem der Autonomie geopfert. Noch problematischer sah es in Einrichtungen aus, in denen vom Situationsansatz nichts mehr zu erkennen war. Dort nämlich wurden Kinder in rüdem Ton reglementiert, willkürlich zu diesem und jenem angehalten, ermahnt, bedroht, angebrüllt und – besonders problematisch – ironisch gedemütigt.⁸

Zum anderen liegt den Zielen der deutschen Partizipationspädagogik generell ein (harmonischer) Demokratiebegriff zugrunde, der der politischen Wirklichkeit nur zum Teil entspricht. Demokratie ist ja in erster Linie eine Herrschaftsform, die sich in den westlichen Industriestaaten in langen und blutigen Auseinandersetzungen als Alternative zu Tyrannei und Machtmissbrauch und im Kampf um Interessenkonflikte entwickelt hat – die aber auch immer wieder gefährdet ist. Folgende Schwierigkeiten tun sich in der pädagogischen Praxis auf, will man Kinder an diese Herrschaftsform

heranführen: Kinder werden erst mit 18 Jahren wirkliche Demokratieerfahrungen im Hinblick auf Entscheidungen machen können, von denen sie selbst durch ihre Mehrheits- oder Minderheitenposition betroffen sind. Vorher sind sie in praktischer Politik – abgesehen von den wenigen Kinderparlamenten, die wirklich etwas zu sagen haben – „nur“ Zuschauer (und das ist für sie meist extrem langweilig) und können lediglich hoffen, dass ihre Interessen in einer Politik für Kinder berücksichtigt werden.

Pädagogik findet zumeist in kleinen Gruppen statt, in denen alle in gleicher Weise an Entscheidungen beteiligt werden können. Demokratische Herrschaftsverfahren dagegen beruhen – verglichen mit den basisdemokratischen Grundideen in der Pädagogik, bei denen tatsächlich ja jeder gehört werden kann – auf *repräsentativen* Modellen der Mitbestimmung und Diskurs- und Abstimmungsprozeduren, die ein Höchstmaß persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit garantieren sollen. Ihr Funktionieren ist auf politische Repräsentanten (Regierungschefs, Präsidenten, Oppositionsführer) angewiesen, deren Macht parlamentarisch begrenzt ist. Solche formellen Beziehungsstrukturen gibt es in Ansätzen zwar auch in Kindergärten und Schulen (z.B. Eltern- und Schülervertretungen). Sie werden jedoch nur selten im Sinne demokratischer Willensbildung genutzt.

Insgesamt gibt es im Vorschulbereich kaum konkrete Vorstellungen davon, wie man Demokratie lernt – abgesehen von Teilbereichen sozial-emotionaler Lernziele und Methoden. Dazu gehören vor allem Verhaltensregeln bei Konflikten, die den Kindern immer wieder und zum Teil vergeblich abverlangt werden (darüber reden, statt schlagen; fragen, statt wegnehmen usw.). Und auch bei der Vermittlung dieser Regeln herrscht eher die in Schulen übliche Unterweisung durch die Pädagogen vor, als dass den Kindern Lernformen angeboten würden, in denen sie an der Entwicklung der Regeln beteiligt wären, aus ihren „Fehlern“ lernen und so ihren Sinn verinnerlichen könnten.

Versucht man, die Hinführung der Menschen zu demokratischen Staatsbürgern als Erziehung zu beschreiben, dann ergibt sich – ein weiteres Problem der Demokratieerziehung – ein Dilemma: Wie kann man in

Abhängigkeitsverhältnissen Unabhängigkeit (oder gar Zivilcourage) lernen? Das Beziehungsverhältnis zwischen Eltern, Erziehern und Kindern ist zwar auch mit Herrschaftsverhältnissen vergleichbar, doch werden diese nach anderen als den politisch-demokratischen Prinzipien gestaltet. Sie sind nicht nur mit der Unmündigkeit der Kinder durchaus hinreichend und plausibel begründet, sondern auch damit, dass Kinder erst lernen müssen, in der komplexen Welt, die von den Erwachsenen gestaltet wird, Verantwortung zu übernehmen. Ab wann aber können sie dies? Oder anders: Wie lernen sie dies entsprechend ihren wachsenden Fähigkeiten innerhalb von Abhängigkeitsverhältnissen? Und: Wer bringt ihnen dies in einem Lernfeld bei, in dem sie üben können und dabei auch scheitern dürfen?

Nicht jeder Erwachsene, der – wie im Stuhlkreis einer Kindergruppe – nur einfach mitmachen möchte, kann im politischen Kräftespiel „mitmischen“. Er muss sich dazu z.B. in einer Parteienhierarchie hocharbeiten, mit massen- und werbepsychologischen Mitteln eine gesellschaftspolitische Position erarbeiten, „an der man nicht mehr vorbeikommt“ oder in zähem ausdauernden Engagement einen politisch meist unspektakulären Wirkungsort finden. Er muss debattieren können, harte Bandagen haben und (in Maßen) seine Ellenbogen gebrauchen können. Man wird auch nicht à priori – wie in einem Stuhlkreis in einer Kindertagesstätte oder wie in pädagogischen Situationen – gefragt, ob man Politik aktiv mitgestalten will. Man muss selbst aktiv werden. Wie und wo aber lernt man das? Und wie und wo lernt man, dass Vertrauen auf politische Programme gut, Kontrolle der politischen Entscheidungen aber besser ist? Wie lernt man Verfahren, die helfen, Machtmissbrauch zu verhindern – das Wichtigste, das Demokratie im Vergleich zu anderen Herrschaftsformen hat?

An den Themen „Macht“ und „Kontrolle von Macht“ von Beginn gesellschaftlicher Erziehung an werde ich den Standpunkt entwickeln, dass Angebote demokratisch orientierter Verfahren – wie elaboriert sie auch sein mögen – allein noch nicht reichen, um Kindern Demokratie schmackhaft zu machen. Mit meinem Vorschlag „Demokratie-Werkstatt“ möchte ich zeigen, dass es zu professioneller Pädagogik gehört, auch für

Kinder als „Gegenstand“ der Politik

Unser Rentensystem basiert darauf, dass die Jüngeren die Renten der Älteren finanzieren. Für die jeweilige Generation sind daher die Zahl der Beitragszahler – und damit der Beschäftigten –, die Zahl der nachwachsenden Kinder – der zukünftigen Beitragszahler – und die Zahl der Rentner entscheidend. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt, der Rückgang der Geburtenrate und die demographischen Veränderungen wirken also gleichzeitig auf unser System der Alterssicherung.

Quelle: http://www.cdu.de/doc/pdf/az_rentenpolitik.pdf

„Die Märkte der Zukunft“, so Müntefering „fangen in den Köpfen unserer Kinder an“. Bis zum Jahr 2010 wolle man die Investitionen in Forschung und Entwicklung von derzeit 2,5 % auf 3 % des Bruttoinlandsprodukts erhöhen. Deutschland hat gute Möglichkeiten für Fortschritt, so Müntefering. Fortschritt sei aber immer auch damit verbunden, dass Menschen etwas riskieren. Wichtig sei deshalb die Zuversicht der Menschen in die Gestaltbarkeit der Dinge und die Bereitschaft zu gestalten.

Quelle: <http://www.spd.de/servlet/PB/menu/1042096/index.html>

Durch familienfreundliche Maßnahmen können Unternehmen sowohl zu einer besseren Balance von Familie und Arbeitswelt beitragen, als auch ihre Wirtschaftlichkeit verbessern. Familienfreundlichkeit ist somit nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit, sondern wird zum anerkannten Wettbewerbsvorteil.

Quelle: http://www.gruene-fraktion.de/cms/kinder_familie/dok/17/17183.htm

Für Liberale sind soziale Bindungen in Familie und Verantwortungsgemeinschaften besonders wertvoll. Kinder sind die Zukunft unserer Gesellschaft, mehr aber noch die Zukunft des eigenen Lebens.

Quelle: http://56.parteitag.fdp.de/webcom/show_article.php/_c-45/_nr-19/_p-1/i.html

die Kleinsten Lernfelder zum Umgang mit Macht und Machtmissbrauch bereitzustellen. Es wird mir vor allem darum gehen, die Praxis demokratischer Herrschaftsverfahren zum Gegenstand kindlichen Lernens zu machen.

Demokratie – kein großer Akt?

Erziehung zur Demokratie wird im allgemeinen als Erziehung zur Partizipation verstanden, ohne dass genauer danach gefragt wird, wie die partizipativen pädagogischen Konzepte auf die Realität demokratischer Routinen abgestimmt sind. Wenn man etwa Erzieherinnen befragt, wie sie im Rahmen ihres Verständnisses vom Demokratie-Lernen Kinder an Entscheidungen beteiligen, dann wird häufig so geantwortet: „Selbstverständlich befragen wir die Kinder nach ihren Wünschen, sie können zwischen unseren Angeboten frei wählen.“ Nur selten wird so deutlich geäußert: „Mir wäre das Undemokratische lieber, das sage ich ganz ehrlich!“ Häufig wird auf das Interesse von Kindern auch dadurch eingegangen, dass man „ganz vernünftig“ darauf verweist, dass das, was sie wollen, nicht geht. Nur selten haben Kinder deshalb Gelegenheit, die Realisierung ihrer Interessen etwa in Probesituationen selbständig zu planen, die Konsequenzen ihres Handelns mit allen Risiken kennen zu lernen und daraus neue Handlungsoptionen zu entwickeln.

Demokratie wird in vorschulischen Einrichtungen häufig als ein weitgehend konfliktfreies Beziehungssystem gedacht, in dem alle Wünsche mehr oder weniger erfüllt werden und harmonische Lösungen bei divergierenden Interessen das erstrebenswerte Ziel darstellen. So stellte beispielsweise eine Leiterin jeder der drei Gruppen ihrer Einrichtung einen außerplanmäßigen Etat von 300 Euro für Anschaffungen mit der Auflage zur Verfügung, es müsse mit den Kindern unter demokratischen Gesichtspunkten darüber entschieden werden, wie diese Mittel genutzt werden sollten. In einer der Gruppen sollten sich die Kinder für verschiedene Bereiche melden, zu denen sie erarbeiten sollten, was fehlt, was ergänzt oder neu beschafft werden sollte. Dies sollte dann in der Gruppe zusammengetragen und entschieden werden. Da sich die Mäd-

chen-Gruppe „Puppenecke“ eine (teure) Puppenwaschmaschine gewünscht hatte, „besprachen“ die Erzieherinnen mit den Kindern, dass dies wegen der Kosten aus dem Rahmen fiel (dann bliebe ja für die anderen zu wenig übrig) und deswegen nicht gewählt werden sollte. Die Bewertung des Verfahrens als „gelingen“ wurde von der Leiterin folgendermaßen kommentiert: „Da die großen Posten schon vorher aussortiert wurden, konnten alle genannten Wünsche erfüllt werden. Die mussten nicht über etwas abstimmen, wo zu viele Wünsche im Spiel waren, die das Budget überstiegen.“ Die Vermeidung des Konflikts, in der Gruppe darüber zu streiten, ob etwas Teures zu Ungunsten anderer Interessen durchgesetzt werden kann oder soll, bringt letztlich nur für die Erzieherin eine harmonische Lösung, nicht aber für die Mädchen, die verzichten müssen, ohne dass dies mit den anderen Kindern diskutiert worden wäre. Und es verspielt die Chance der Lernerfahrung, was es bedeutet, sich mit anderen eigenständig auseinander zu setzen und nach einer akzeptablen Lösung für *alle* zu suchen.

Auf diese oder ähnliche Weise werden Partizipationsverfahren in Kindergärten häufig so eingeleitet, dass Interessenkonflikte möglichst vermieden werden können. Aus einer pädagogischen Perspektive ist es durchaus plausibel, die täglichen Arrange-

ments so anzulegen, dass sie nicht zwangsläufig zu Interessengegensätzen führen. Die Kinder können aus Alternativen wählen, deren Grundlagen gesichert sind. Sind dies aber Maßstäbe oder Kriterien, an denen man demokratische Verhältnisse und Verfahren messen kann? Geht es tatsächlich so harmonisch in Demokratien zu? Besteht der Vorteil von Demokratie nicht gerade darin, dass sie allen ihren Bürgern ermöglicht, bei *knappen Ressourcen* an der Entscheidung ihrer Verteilung beteiligt zu sein?

Wachsende Autonomie in sozialer Verantwortung

Im pädagogischen Alltagsverständnis gilt: Je jünger die Kinder sind, desto weniger sind ihre Fähigkeiten entwickelt, für sich selbst oder gar für andere Verantwortung zu übernehmen. So richtig diese Feststellung zu sein scheint, so irreführend ist sie dennoch. Sie unterstellt, dass es nur die volle oder gar keine Verantwortung für sich selbst gäbe. Definiert man jedoch eine bestimmte Aufgabe, einen Bereich oder ein Beziehungsfeld genauer, dann wird verständlich, warum man auch einem kleinen Kind zutrauen kann, für sich selbst in diesem Raum eine begrenzte Verantwortung zu

Bildergalerie Demokratie-Werkstatt: Entschieden werden soll hier, wessen Bild als Blickfang im Eingangsbereich aufgehängt werden soll. (1) Die Kinder stehen geduldig Schlange, um sich in die Anwesenheitsliste einzutragen....



übernehmen. Was wäre die Voraussetzung dazu? Man müsste die Rahmenbedingungen dieser Verantwortung verhandeln („Wenn du das oder das alleine tun möchtest, dann musst du bereit sein, dich an die und die Regeln zu halten“). Das können die einen Kinder besser, die anderen weniger gut, die einen weitreichender, die anderen in nur begrenztem Umfang. In dem Maße wie sie wachsen, sollten diese Bereiche jedoch zunehmend größer und damit auch die Eigenverantwortlichkeiten umfangreicher werden.

Kinder brauchen zur Entwicklung ihres politischen Selbstbewusstseins vor allem eines: Sie brauchen Zutrauen, Ermutigung und Erfolg. Was aber trauen Erwachsene ihren Kindern zu? Wie ermutigen sie Kinder? Das kann von Mensch zu Mensch, von Vater zu Mutter, von Eltern zu Erziehern ganz unterschiedlich sein. In unserer deutschen Gesellschaft scheint eher Misstrauen vorzuherrschen: Das kann das Kind noch nicht, das ist zu gefährlich, die Kinder haben ja nur Unsinn im Kopf. Oder schlimmer die Vorstellung: Das Kind missbraucht das Vertrauen (Ich traue dem Kind nicht). Ganz besonders schwer wiegt das Vertrauensverhältnis dann, wenn es darum geht, ob die Kinder oder die Erzieherinnen die „Bestimmer“ sein sollen (Kinder an die Macht?).

Die Angst, von den Kindern überstimmt zu werden, geht von der Vorstellung einer vollständig demokratischen Verfassung einer Kindertagesstätte aus. Das ist natürlich unrealistisch. Als Einrichtung innerhalb einer Demokratie erledigt sie unter den demokratisch erarbeiteten gesetzlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen die Aufgabe öffentlicher Kindererziehung, bei deren Realisierung die Eltern ein gewisses Mitbestimmungsrecht haben. Was in der Einrichtung geschehen kann und was nicht, unterliegt einer ganzen Reihe von Gesetzen, Bestimmungen und Konzepten, die der Träger einer Einrichtung mehr oder weniger konsequent kontrolliert. Da Vorschulerziehung in Deutschland gesetzlich als „familienergänzend“ verankert ist, stehen gesellschaftliche bzw. staatsbürgerliche Erziehungsziele in der zweiten oder gar dritten Reihe (wenn sie überhaupt debattiert werden).

Demokratie als Herrschaftsform fängt für den einzelnen Menschen erst dort an, wo er als mündiger Staatsbürger wahlberechtigt und wählbar wird. Die Entscheidungen eines Kinderparlaments in einer Kindertagesstätte z.B. hat deshalb letzten Endes die Leiterin zu verantworten und nicht das Parlament oder die vom Parlament gewählte „Regierung“. Die (pädagogische) Verantwortung für Entscheidungen in einer Kin-

Im Zeitalter des aufgeklärten Patriarchen

Demokratie in der Familie ist schön. Noch schöner ist es, wenn die Eltern das Sagen haben.

(Internes Protokoll der Sitzung des Familienrats vom 10.8.2001, letzte Sitzung vor der Sommerpause. Tagesordnungspunkt: Abstimmung der Anträge.)

Antrag der Regierungsfraktion: Dieses Jahr Urlaub am Meer.

Opposition: „Ich will auf den Bauernhof in den Bergen Kälbchen streicheln.“

Ich bitte um das Handzeichen: Zwei Stimmen für das Meer, eine für die Berge. Also Urlaub in den Bergen.

Wir kommen zum Antrag der Opposition: Anschaffung eines Streichelponys. Begründung: „Streichelponys sind sooo süß!“

Regierungslager: Zu teuer, wo soll das denn stehen, und es macht nur Ärger und Dreck.

Abstimmung: Für den Antrag eine Stimme, dagegen zwei. Ein Pony wird es nicht geben.

(Protokoll Ende)

Bernhard Pötter über Kinder. Quelle: taz TAZ Nr. 6534 vom 28.8.2001, Seite 13

...(2) Eine wichtige Fähigkeit, die es in der Demokratie-Werkstatt zu erlernen und erproben gilt, ist das Argumentieren und Überzeugen. Jeder stellt sein eigenes Bild den anderen vor und begründet, warum sie dieses auswählen sollen....



dertagesstätte können Erzieher nur sehr bedingt auf demokratisch orientierte und allein von den Kindern getragene Entscheidungsstrukturen verlagern. Von daher wäre die Angst (von Erzieherinnen) vor Partizipation eigentlich unbegründet.

Wenn Erzieher ihre Arbeit planen, haben sie – wie alle anderen, die ihre Arbeit selbst planen können – natürlich vorrangig ihre eigenen Interessen, ihre eigenen Ängste und ihre eigenen Sorgen im Blick. Diese Position zu verändern, auch nur ein Stück weit, etwa indem sie riskieren, die Interessen, Ängste und Sorgen der anderen durch diese selbst artikulieren zu lassen oder gar diesen anderen Personen Anteil an der Entscheidungsmacht zu geben, ist vor allem dann schwierig, wenn man glaubt, etwas zu verlieren. Und dabei nicht ahnt, was man gewinnen kann. Der vermeintliche Machtverlust wird jedoch aller Erfahrung nach erst dort zu einem Kampf mit den Kindern um die Herrschaft, wo ein Machtvakuum entsteht oder wo Macht von Erzieherinnen über ein erträgliches Maß hinaus missbraucht wird.

Am folgenden Fallbeispiel möchte ich das Zusammentreffen unterschiedlicher Interessen von Kindern, Eltern und Erzieher und deren Auffassungen von Mit- und Selbstbestimmung ausbreiten, um daraus einige Vorschläge abzuleiten, wie Erziehung zur

Anwendung demokratischer Verfahren gestaltet werden könnte.

Kinder, Erzieherinnen, Eltern: Wir und die anderen

Die Scheu vor Partizipation kann mit der bewussten oder unbewussten Haltung der Eltern oder Erzieherinnen verbunden sein, dass die Kinder für die Erzieher da seien und nicht umgekehrt. Dies kann zum Beispiel bei der Planung von Sommerfesten deutlich werden, wenn sich Einrichtungen miteinander vergleichen: Welches Fest war besser, schöner, interessanter? Kinder sind dabei häufig weniger Hauptpersonen als Staffage. Fragt man sie unvoreingenommen, dann soll ein Kinderfest eigentlich die gleichen „Attraktionen“ enthalten wie ihr alltägliches Spiel auch („eigentlich brauchen wir gar kein Fest“), der Charakter eines Festes wird deshalb zumeist von den Interessen der Erwachsenen bestimmt.

Es ist eine nachvollziehbare Überlegung, alle Planungen eines solchen Festes daraufhin auszurichten, dass man als Erzieher möglichst wenig Anstrengung und Konflikte erwarten muss und mögliche Interessenkonflikte vorwegnimmt, in dem man sich auf die Adressaten einstellt („Wir wissen ja,

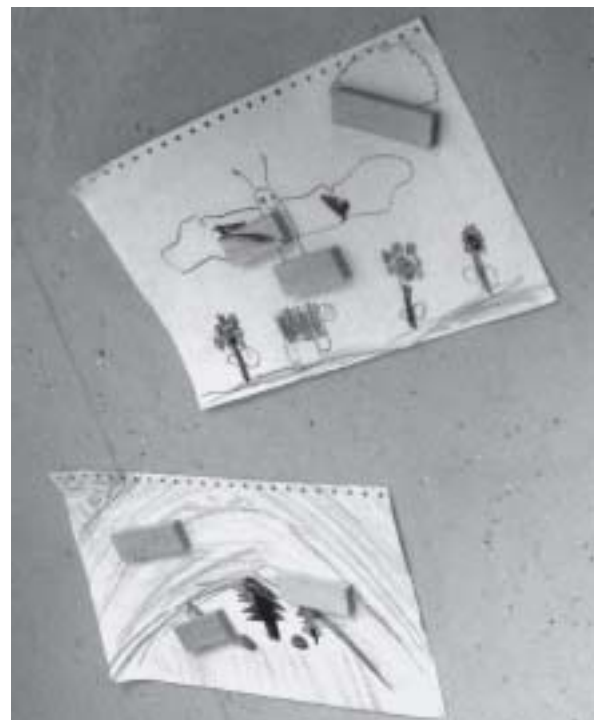
wie die Eltern sind und was sie wollen“; „Ich kann mir nicht vorstellen, dass die Kinder das nicht toll finden“). So bleibt man als Team, das sich ja – oft mühsam genug untereinander über kontroverse Interessen einzelner Kolleginnen verständigen muss – vor langatmigen Auseinandersetzungen mit Eltern und Kindern verschont, reduziert allerdings die Kinder, Mütter und Väter auf Adressaten von Animationen.

Diesen Anstrengungen wollte sich der Leiter⁹ einer Kindertagesstätte aussetzen und Team und alle Kinder konsequent an den Planungsentscheidungen zum Fest teilhaben lassen, auch wenn einzelne Kolleginnen auf die Konsequenzen der dann eingeleiteten Mitbestimmungsprozesse unvorbereitet und auch nur mit halbem Herzen dabei waren. Auch für die Kinder war es das erste Mal, dass sie in eine Entscheidung dieser Art mit einbezogen wurden. Aus den drei Gruppen der Einrichtung wurden zunächst Vorschläge der Kinder gesammelt, welche Spielaktivitäten während des Festes angeboten werden sollten. Das Team stellte daraus eine Gesamtliste zusammen und musste klären, ob man vorab Vorschläge streichen solle („die sich sowieso nicht realisieren lassen“). Besonders auffällig erwies sich dabei, dass der Vorschlag „Eisenkugel“ aus „Sicherheitsgründen“ zunächst abgelehnt wurde, bis man schließlich auf die Idee kam, es kön-

...(3) Es kommt zur Abstimmung: Jedes Kind legt auf das Bild seiner Wahl einen Bauklötz....



... (4) Zwei Bilder mit der gleichen Anzahl an Bauklötzen : Nun gibt es eine Stichwahl...



ne sich ja bei dem Vorschlag um das französische Boule-Spiel gehandelt haben. Wäre es nicht ratsam gewesen, dies bereits im Vorfeld mit den Kindern zu klären? Hier hätte sich z.B. das Verfahrensmodell „Kinderkonferenz“ angeboten, in dem man die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Sommerfesten mit den Kindern hätte besprechen können. Im Nachhinein kommentierte eine der Erzieherinnen: „Ich habe gemerkt, dass es schwierig ist, von den Kindern Ideen zu bekommen, weil die das ja nicht gewohnt sind, selbst zu entscheiden. Das müssen die erst einmal lernen.“ Eine andere ergänzte: „Wenn du anfängst damit, dass die Kinder ihre Vorschläge bringen sollen, dann können wir doch nicht sagen, das oder das nehmen wir, das gefällt uns, und das andere lassen wir weg. Ich meine, mir wäre das Undemokratische lieber. Wir sind immer sehr schnell dabei zu sagen, das geht nicht. Aber: Wie bringe ich es demokratisch rüber, dass das nicht geht?“

Anschließend wurde im Team diskutiert, wie man pro Gruppe Delegierte wählen könne, die über die von den Erzieherinnen vorsortierten Vorschläge aller Kinder mehrheitlich abstimmen sollten. Vielleicht lag es daran, dass keiner Kollegin so richtig klar war, um welche Qualität von Entscheidung es eigentlich gehen sollte, jedenfalls schwankten die Bezeichnungen dieses Gre-

miums ebenso, wie später in den Gruppen ganz unterschiedliche Wahlverfahren angewandt wurden (geheime Wahl mit Stimmzetteln, nacheinander hinter die Kandidaten stellen und öffentlich auszählen, zu den Kandidaten stellen, bis alle Kinder sich auf die Kandidaten aufgeteilt haben). Muss man nicht solche Prozesse so vorbereiten, dass sie einer „Demokratieprüfung“ standhalten? Und was sind dafür die Kriterien?

Im Teamgespräch nach der gesamten Aktion wurde dann auch offenkundig: „Wir haben es auch nicht so ganz demokratisch angelegt, indem wir die Kinder, die wir gerne in dem Entscheidungsgremium gehabt hätten, als erste zur Wahl präsentiert haben und uns eigentlich schon klar war, dass wohl alle diese wählen würden. Und die Kinder, die wir nicht haben wollten, haben wir dann zum Schluss aufgestellt. Im Endeffekt wurden dann auch die Kinder gewählt, die wir gerne in dem Gremium haben wollten. Ich habe also die Wahl beeinflusst.“

Nachdem die Delegierten der drei Gruppen feststanden, wurde das Gremium einberufen und die Liste der Kindervorschläge systematisch zur Abstimmung per Handzeichen („Melden“) gestellt. Erst hier zeigte sich, dass manche Vorschläge eigentlich zwei Spiele beinhalteten und andere der Gremienleiterin undurchführbar erschienen (wenn nicht gar zuwider waren). Dies

UN-Kinderrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Artikel 12

Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

...(5) Die Stimmen der Stichwahl werden ausgezählt. Ein Bild hat deutlich mehr Stimmen als das andere...



lässt sich an folgendem Ausschnitt aus dem Prozess ablesen. Das Gremium hat über sechs Vorschläge abgestimmt, dann verliest die Erzieherin den nächsten: „Reise nach Jerusalem, geht so etwas draußen? Kinder: Jaaah. Erzieherin: Was braucht man dafür? Kinder: Stühle. Erzieherin: Und Platz braucht man dafür auch. Kind: Da muss man Stühle so in einer Reihe aufstellen, und wenn die Musik ausgeht, muss man sich schnell hinsetzen. Erzieherin: Haben wir Musik im Garten? Kinder: Neeeiin. Während die Kinder ansetzen eine Lösung für das Musikproblem zu entwickeln, unterbricht die Erzieherin sie: Ihr wisst, dass wir hier noch ganz viele Spiele haben. Also bei ein paar Sachen müsst ihr euch mal nicht melden, sonst sitzen wir nämlich morgen früh noch hier.“

Das Sommerfest enthielt dann doch weitgehend die von den Kindern vorgeschlagenen und im Gremium ausgewählten Angebote (auch wenn die demokratische Orientierung noch zu wünschen übrig ließ), worüber die Kinder nicht nur hoch zufrieden, sondern auch stolz waren, dass es ihr eigener Anteil am Fest war. Sie konnten sich auch noch Monate danach an Einzelheiten des Wahlprozesses und die ausgewählten Spiele erinnern. Noch einmal aber wollten sich die Erzieherinnen nicht auf eine solche Mitbestimmung der Kinder an der Planung einlassen: „Die Kinder waren mit dem Sommerfest zwar zufrieden, wir fanden es

aber ziemlich lahm. Wir haben Sachen angeboten, die man schon vor 20 Jahren gemacht hat, mein Ego war da wohl nicht befriedigt. Das hat wahrscheinlich auch mit dem Konkurrenzkampf der Einrichtungen untereinander zu tun, die sich überbieten wollen, was sie für ein tolles Sommerfest machen. Aber da es ja ein Sommerfest für die Kinder sein sollte, war es wohl so in Ordnung. Die befragten Kinder waren durchweg begeistert. Auch die Eltern haben uns ein gutes Feedback gegeben. Selbst die größeren Geschwisterkinder fanden das Fest und die angebotenen Spiele gut.“

Die meisten Eltern hatten das Auswahlverfahren mitbekommen, weil manche von ihnen wegen der Gremiensitzung auf ihre Kinder warten mussten. Und für ein Mädchen, das mit der Enttäuschung fertig werden musste, noch nicht eingeschult zu werden, war die Wahl in das Gremium eine persönliche Bestätigung. Die Mutter hatte erzählt, wie stolz ihre Tochter gewesen sei. Da in dieser Einrichtung das Sommerfest mit einer Elterngruppe gemeinsam geplant worden war, konnten ihre Interessen Berücksichtigung finden.

Was lässt sich aus diesen Erfahrungen als Standpunkt dazu formulieren, wie Demokratie an Kinder von Anfang an positiv vermittelt werden kann? Wie kann man Überforderungen vermeiden, Enttäuschungen aushalten lernen und Unklarheiten in formellen Strukturen bearbeiten lernen?

Die Demokratie-Werkstatt: Lernvoraussetzungen und Lernziele

In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Konzepte zu demokratischen Lernzielen und -methoden. So werden z.B. in einer UNICEF-Broschüre¹⁰ die Kriterien für partizipative Pädagogik folgendermaßen beschrieben:

- ▶ Kinder müssen verstehen können, um welches Projekt bzw. welches Thema es geht, wozu es gut sein soll und was ihre Rolle darin ist.
- ▶ Die Macht- und Entscheidungsstrukturen müssen transparent sein.
- ▶ Kinder sollten schon frühestmöglich an einer Initiative beteiligt werden.
- ▶ Alle Kinder sollten mit gleichem Respekt behandelt werden, und zwar unabhängig von ihrem Alter, ihrer Herkunft, ihrer Ethnizität, ihren Fähigkeiten oder anderen Faktoren.
- ▶ Mit allen Kindern sollten zu Beginn Grundregeln eingeführt werden.
- ▶ Die Beteiligung sollte freiwillig sein und Kindern sollte erlaubt sein, zu jedem Zeitpunkt zu gehen.

Dieses und andere Konzepte sind allerdings bei genauerer Betrachtung zu wenig präzise, um Anhaltspunkte dafür zu geben, wie die Verfahren im Einzelnen und vor Ort in pädagogische Settings und Interventionen



...(6) Das Bild, für das sich die Mehrheit entschieden hat, wird zum Aufhängen vorbereitet und mit einem Rahmen versehen. Das Ergebnis der Demokratie-Werkstatt hängt künftig für alle sichtbar im Eingangsbereich und ihr Verlauf wird auch dadurch allen in Erinnerung bleiben.

Alle Bilder der Galerie zur Demokratie-Werkstatt:
Christian Büttner

umzusetzen seien. Deshalb bleibt Erzieherinnen meist nichts anderes übrig, als auf ihr ganz persönliches Verständnis von Pädagogik und Demokratie zurückzugreifen. Schaut man sich in der Kindertagesstättenpraxis z.B. Diskurse und Abstimmungsmodi an, so herrschen in pädagogischen Arrangements zur Beteiligung von Kindern Stuhlkreis, Sprechstein und pädagogische Ziele vor. Pädagogische Rituale, die sich im Hinblick auf pädagogische Ziele durchaus bewährt haben, sind nur bedingt kompatibel mit demokratischen Verfahren. Beispielsweise wird durch die Festlegung des Verlaufs eines Sprechsteins (wer fängt an, wo geht der Stein weiter, wer gibt ihn an wen weiter?) der vermeintlich demokratische Diskurs entweder pädagogisch („Der Paul hat noch gar nichts gesagt!“) oder durch Kumpanei gesteuert (der Erzieher oder das Kind gibt den Sprechstein weiter an denjenigen, den er im Blick hat oder der sein Freund ist). Nirgends ist von Anwesenheits- und Rednerliste, von Repräsentanten oder gar geheimer Abstimmung die Rede, obwohl gerade letztere zu den unverzichtbaren demokratischen Verfahren gehört.

In dem Beziehungsgeflecht zwischen Leiterin (als der obersten Autorität der Einrichtung), Team und Kindern ist deshalb schwer zu erkennen, aus welchen Prinzipien heraus partizipative Interventionen der Erzieherinnen im Einzelfall begründet und in Verfahrensweisen umgesetzt werden. Der oberflächliche Blick auf die Beziehungsprozesse etwa anhand der Fallschilderungen zeigt aber, dass der Hoffnung auf halbwegs gerechte (und die individuellen Interessen jedes Einzelnen berücksichtigende) Aushandlungsprozesse zunächst ein weitgehend intransparenter Beziehungs-Wirrwarr gegenübersteht. Schaut man genauer hin, dann werden bei den Kindern die Interessen je nach Machtverhältnissen mit Bündnissen, mit Drohungen oder anderen „undemokratischen“ Strategien durchgesetzt. Selbst die „Regeln“, die Erzieher erarbeiten, sind da nicht ausgenommen, auch wenn sie mit dem Gemeinwohl begründet werden.

Meist sind Ansätze demokratischer Strukturen sowohl im Team als auch bei den Kindern vorhanden. Kinder und Pädagoginnen kommen ja nicht als „unbeschriebene Blätter“ in die Bildungseinrichtungen, sie haben bereits eine Reihe von mehr oder weniger demokratischen „Welterfahrungen“ ge-

macht. Ein Prüfstein der Beurteilung dabei ist also, ob und wie eine Erzieherin von ihren didaktischen Zielen abrücken kann, etwa welchen Ausgang der Entscheidungen man sich als Erzieherin selbst wünscht. Hierbei muss man unterscheiden zwischen professioneller Beeinflussung auf der Ebene der Gruppenpädagogik und dem Bereitstellen demokratischer Lernfelder. Während die direktive Intervention (etwa um Prozesse abzukürzen oder die Machtbalance zu beeinflussen) seitens der Pädagoginnen bei ungerechtfertigter Machtausübung einzelner Kinder im Allgemeinen ja durchaus ihre Berechtigung hat, ist sie bei der Anwendung in demokratisch orientierten Verfahren fehl am Platze. Mit anderen Worten: Man muss als Erzieher aushalten können, dass demokratische Verfahren viel Zeit beanspruchen und dass sich bei Abstimmungen Verhältnisse durchsetzen, die nicht immer mit pädagogischen Erwartungen von Gleichheit und Harmonie übereinstimmen oder ihnen gar widersprechen. Man muss bei demokratischen Verfahren davon ausgehen, dass Demokratie keine pädagogische Veranstaltung ist – auch wenn es in beiden einiges an Gemeinsamkeiten gibt wie etwa die Beachtung der demokratischen Grundwerte (z.B. Menschenwürde).

Wenn man mit Kindern demokratische Entscheidungen treffen will, kann man nicht davon ausgehen, dass die Kinder wissen, wie ein solcher Vorgang funktioniert. Sie kennen weder den Ablauf, noch die Regeln, geschweige denn die Strategien oder Möglichkeiten, schon gar nicht die „Tricks“ des politischen Kampfes. Dies trifft auch auf viele Erzieherinnen zu, die sich deshalb nicht nur schwer damit tun, für ihr eigenes Team eine demokratische Orientierung einzuführen, sondern auch die angemessenen Verfahren auf dem Niveau von Kindern zu erarbeiten.

Vorbereitungen auf demokratisch orientierte Entscheidungsprozesse

Kindertagesstätten sind Einrichtungen innerhalb der Demokratie mit mehr oder weniger festgelegten Aufgaben und Zielen, die in hierarchische Institutionsstrukturen ein-

Bildung/Kompetenzentwicklung

Bildung wird als Selbstentfaltung und Kompetenzentwicklung in sozialer Verantwortung von der Einrichtung konzipiert und als lebenslanger Prozess verstanden. Die Fachkräfte fördern eine Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zur Selbständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit. Sie vermitteln den Kindern Wissen und Kompetenz, indem sie die neugierige Suche der Kinder nach erweiterten Erkenntnissen und neuem Wissen in bisher unbekannte Zusammenhänge ermöglichen und verknüpfen. Wissen und Kompetenz werden im Bewusstsein von Verantwortung für sich und andere vermittelt.

Die Einrichtung stellt Zeit und Räumlichkeiten zur Verfügung, in denen Kinder Platz für eigene Gestaltungsideen haben und über aktives Tätigsein und Erleben Sinnzusammenhänge erfahren können.

Quelle: Abschnitt 2.6 aus
„Grundsätze pädagogischer Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder in Hessen“.
Empfehlung, verabschiedet vom
Landesjugendhilfeausschuss Hessen
am 22. Februar 1999

Partizipation, Demokratiewerkstatt und demokratische Praxis im systematischen Vergleich

	Partizipation	Demokratiewerkstatt	Demokratische Praxis
Motivation/Ziel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittlung von regelhaftem, sozialem und fairem Verhalten ▪ Beeinflussung des Gruppenklimas ▪ individuelle Förderung einzelner Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittlung von Kenntnissen und Einübung von demokratischen Verfahren ▪ Förderung einzelner Kinder in Sprache, Ausdruck und Selbstvertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beratungs- und Entscheidungskompetenz entwickeln, die demokratischen Kriterien genügt (Transparenz, Unabhängigkeit bei der Entscheidung, Bindung an gemeinschaftliche Beschlüsse)
Rahmen/Gelegenheit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ unsystematisch in zahlreichen kleinen Alltagssituationen ▪ ohne formelle Anlässe ▪ Spontan-Entscheidungen ▪ im Zusammenhang mit der Erfüllung von Wünschen der Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pädagogische Angebote für 6-8 Kinder parallel zu anderen pädagogischen Projektangeboten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beratung zu Problemen, die Teilgruppen oder die ganze Einrichtung betreffen ▪ Entscheidungsprozesse, die Teilgruppen oder die gesamte Einrichtung betreffen
Themen/Demokratische Praxis	z.B. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Detailgestaltung pädagogischer Angebote ▪ Streitschlichtung/Konfliktbearbeitung ▪ Beratung zu Erzieherentscheidungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturen demokratischer Entscheidungsfindung (z.B. Mehrheiten) ▪ Verfahrensweisen in demokratischen Prozessen (z.B. geheime Wahlen) ▪ Fähigkeiten, die im demokratischen Diskurs gebraucht werden (z.B. Überzeugung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ größere/wichtigere Entscheidungen, die die Kinder selbst betreffen
Setting	<ul style="list-style-type: none"> ▪ je nach Konzept: in offener Gruppenarbeit „zwischen Tür und Angel“ oder in Stammgruppen innerhalb fester Gruppengrenzen ▪ traditionelle pädagogische Settings (z.B. ritualisierter Morgenkreis) ▪ in beliebigen Räumen, auch in Spielbereichen ▪ wenig strukturierte Versammlungssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ um einen Tisch versammelt ▪ in beliebigen Räumen, auch in Spielbereichen ▪ mit Utensilien je nach Modul versehen (z.B. Flipchart, Kassettenrekorder, Papier und Stifte) ▪ öffentliche Dokumentation der Ergebnisse (z.B. Poster an prominenter Stelle) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ an Tischen bei Konferenzen ▪ frontal bei Versammlungen ▪ in Räumen, die für Besprechungen und Versammlungen vorgesehen sind ▪ auf Stühlen, die eine feste Sitzordnung ermöglichen
Methode	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traditionelle pädagogische Interventionen (z.B. Sprechstein, Melden, Mahnen, Zurechtweisen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ konzentrierte Lerneinheiten (Module) von ca. 20 Min. ▪ intensive pädagogische Förderung einzelner Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formalisierte Abläufe (z.B. Anwesenheitsliste, Rednerliste, Protokollierung) ▪ Tagesordnung durch die Versammlung festgelegt ▪ in formellen Strukturen, z.B. Kinderkonferenz, Kinderrat, Kinderparlament, Vollversammlung
wahrscheinliche Effekte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geringe soziale Verantwortlichkeit ▪ hohes Konfliktpotenzial (Regeln „funktionieren“ selten) ▪ häufig intransparente Willensbildungsprozesse (verbunden mit Enttäuschungen und „innerer Emigration“) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stärkung der sozialen Verantwortlichkeit beim gemeinsamen Lernen ▪ zunehmende Kompetenz in demokratischer Willensbildung (auch „schwacher“ Kinder) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung von Engagement für die Übernahme von Verantwortung ▪ hohe Motivation zur Förderung des Gemeinwohls ▪ Entscheidungen mit hohem Verbindlichkeitsgrad ▪ transparente Willensbildung

gebunden sind. Wenn Einrichtungen Kindern demokratische Lernfelder anbieten möchten, dann können sie das nur, wenn sie neben ihren Kernaufgaben (Entwicklungsförderung der Kinder) Angebote machen, in denen Kinder die Konsequenzen ihrer Entscheidungen selbst erfahren können. Das bedeutet für die Erzieher, sich in gewisser Weise auf Risiken einlassen zu müssen, auf die man die Beteiligten wiederum vorbereiten muss. In einer „Demokratie-Werkstatt“ können demokratische Konfliktsituationen erarbeitet und *simuliert* (an Interessenkonflikten angeknüpft) werden. Die Werkstatt bietet im Gegensatz zu einer demokratischen Ernst-Situation die Möglichkeit der pädagogischen Intervention. Wenn zum Beispiel ein Kind versucht, ein anderes zu manipulieren (nach dem Motto von Markus: „Mike will das auch“), kann die Erzieherin in der Demokratie-Werkstatt pädagogisch eingreifen und versuchen, Mike in seinen Interessen gegen Markus zu unterstützen und zu stärken. Dabei kann sie sich direkt an Mike wenden oder an die Gruppe, die mit ihren Ideen in den Konflikt eingreift. In einer demokratischen Situation könnte sie lediglich dann intervenieren, wenn Mike etwa durch eine Drohung von Markus am Wählen gehindert würde.

Inhalt der Demokratie-Werkstatt ist, Fähigkeiten, die zur Teilnahme an demokratischen Prozessen gebraucht werden, individuell und in intimen Gruppen zu erweitern und die Kinder langsam auf die demokratische Auseinandersetzung in größeren Gruppen vorzubereiten. In dem geschützten Raum der Werkstatt erhalten Kinder auf diese Weise die Möglichkeit zur Vorbereitung auf demokratische Prozesse, vor allem in folgenden Punkten:

- ▶ Durch das aktive Erarbeiten demokratischer Verfahren begreifen die Kinder die Vorgehensweise in demokratischen Prozessen sowie den Zusammenhang zwischen Kandidatur, Programm und Wahlergebnis. Dabei lernen sie auch den Umgang mit politischen Metaphern und Formen der Präsentation.
- ▶ Durch das Üben von Debattieren und Wählen werden den Kindern zum einen Wahlverfahren, der Umgang mit Wahlergebnissen und mit Minderheiten nahe gebracht und zum anderen die Konsequenzen von Entscheidungen und Ergebnissen veranschaulicht, ohne dass

diese „Ernstcharakter“, d.h. Konsequenzen hätten.

- ▶ Sie werden mit den für eine Demokratie relevanten Rollen innerhalb der Gruppe vertraut, indem sie lernen, was ein Gruppenvertreter, ein Botschafter oder ein Angehöriger eines Entscheidungsgremiums ist und welche Aufgaben und Erwartungen die jeweilige Rolle mit sich bringt. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit demokratischen Prozessen können die Kinder in ihrer individuellen Entscheidungsfindung unterstützt werden: Sie lernen für sich selbst zu entscheiden, wann sie sich mit welcher Aktivität und in welcher Rolle im Prozess einbringen wollen und können.
- Zusätzlich und nicht von geringerer Bedeutung sind die Lernziele, auf die sich Verfahren in der repräsentativen Demokratie beziehen:
- ▶ Die Kinder lernen, in größeren Gruppen Verantwortung zu übernehmen und Interessenkonflikte mit Hilfe demokratischer Verfahren gewaltfrei zu lösen.
 - ▶ Die Kinder können die Erfahrung machen, dass demokratisch gefällte Entscheidungen in massendemokratischen Strukturen der Kontrolle bedürfen, die von den Mitgliedern („Staatsbürgern“) ausgeübt werden muss.
 - ▶ Sie erwerben die Fähigkeit, sich gegen „Handstreich“ und Willkür zur Wehr zu setzen und verstehen, welche Rolle Zivilcourage in Demokratien spielt.

Erfolgsaussichten, Risiken und Nebenwirkungen

All das geht nur, wenn man als Erzieher/Erwachsener bereit ist, Macht abzugeben und wenn man Vertrauen in Kinder setzt, dass sie etwas entscheiden, was sie selbst auch verantworten können. Wer als Erzieher bei der demokratischen Orientierung bleibt, wird nur dann von den Kindern vollständig überstimmt, wenn er sein Interesse nicht schlüssig begründen und die Kinder nicht von seinem „Programm“ überzeugen kann. Er gewinnt mit zunehmender Verantwortungsbereitschaft der Kinder Helfer bei der alltäglichen und oft genug zermürenden Betreuungsarbeit. Er bereitet den Weg für Lösungen, auf die er selbst nicht gekommen wäre, und die allen nützen. Und er kann sich,

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Pat Clayton, Citizenship Education im englische Schulsystem, in: Christian Büttner/ Bernhard Meyer (Hg.): Lernprogramm Demokratie, Weinheim (Juventa) 2000, S. 125-142
- ² <http://www.ncaction.org.uk/subjects/citizen/targets.htm#ks1and2>
- ³ <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship/cit10/?view=get>
- ⁴ So im Übrigen auch das Projekt „Demokratie leben lernen“ der HSKF; Details unter der Internet-Adresse <http://www.hsfk.de/pp/dll>
- ⁵ Götz Doyé/Christine Lipp-Peetz, Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die KITA, Praxisreihe Situationsansatz, Ravensburg (Ravensburger) 1998, S. 16
- ⁶ Vgl. Christine Lipp-Peetz, Was ist eine Schlüsselsituation? In: Mara Dittmann (Hg.): Werkstatt Situationsansatz in der Kindergartenpraxis, Weinheim (Beltz) 2000, S. 42
- ⁷ Jürgen Zimmer u.a., Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur, Seelze (Kallmeyer) 1997, S. 124 f.
- ⁸ ebd., S. 13
- ⁹ aus der Kita Lachengraben/Dreieich (Hessen), berichtet von Uwe Flesch (Teilnehmer der Fortbildungsstudie Demokratie leben lernen“ der HSKF)
- ¹⁰ Gersion Lansdown, Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making, Firenze (UNICEF) 2001

indem er die Kinder eines demokratischen Verfahrens wert schätzt, deren Wertschätzung sicher sein.

Es ist nicht leicht auszuhalten, dass eine Gruppe Entscheidungen gegen die Ideen und Planungen der Erzieherin trifft, und man hat nicht immer das Glück, dass die Eltern sich über das Selbstbewusstsein ihrer Kinder freuen. Gleichwohl kann ein Großteil an Energie eingespart werden, wenn man sie nicht in die Vorwegnahme aller möglichen Widerstände stecken muss, um sein eigenes Interesse möglichst harmonisch zur Geltung zu bringen.

Wenn Kinder mit einer bestimmten Idee von Partizipation nicht zurecht kommen, dann liegt das zumeist nicht daran, dass sie dazu noch nicht fähig wären. Vielmehr müsste man sich die Mühe machen, den Kindern eine Lernumgebung zu bieten, in der nicht nur sie „Fehler“ machen können, sondern auch die Erzieher. Dazu eignen sich besonders Projekte mit Werkstattcharakter. Dort können Erzieherinnen und Kinder gemeinsam lernen, welche Formen von Mitbestimmung sinnvoll sind, was man im Einzelnen dazu braucht (angefangen von der Sitzordnung bis hin zum Flipchart) und welche Themen sich zu Konferenzen und zur demokratischen Aushandlung eignen. Es ist nicht unprofessionell, wenn man keine demokratische Orientierung im Sinne transparenter Herrschaft praktiziert. Wenn aber Partizipation angeboten wird, sollte man sich fragen, von welcher Demokratievorstellung diese ausgeht.

Wer Demokratie als eine politische Form im Auge hat, in der Interessengegensätze unter dem Gesichtspunkt von Macht men-

schenwürdig ausgehandelt werden können und eine mehr oder weniger gerechte Abwägung zwischen Eigenwohl und Gemeinwohl bzw. Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung möglich ist, der muss sich auch an die Kriterien der Demokratie als Herrschaftsverfahren halten. Die Chancen stehen gut, dies als Entwicklungsaufgabe für Kinder zu begreifen und die pädagogische Umgebung so zu gestalten, dass Kinder positive Erfahrungen mit demokratischen Verfahren machen können.

Da Demokratie mehr ist als die Summe ihrer Verfahren, ist am Schluss zu ergänzen, dass Kindertagesstätten natürlich weit mehr vermitteln können als das sichere Beherrschen der demokratischen Instrumente. Selbst ganz kleine Kinder können ja sagen, was sie wollen, und registrieren, was die anderen wollen. Auch sie begreifen bereits, dass ein wesentlicher Teil der Energie in sozialen Beziehungen für die Regelung von Entscheidungsprozessen „drauf geht“ (z.B. wenn Mama und Papa sich streiten). Hier tut sich neben den demokratischen Verfah-

rensregeln ein weiteres Lernfeld für Kindertagesstätten auf, in dem Kinder erfahren können, wie verantwortliche Staatsbürgerschaft außerhalb der Mauern der Kindertagesstätte oder der Familie vor sich geht (wie sie das englische *National Curriculum* an die Jüngsten heranträgt). Wenn man mit Kindern zur Feuerwehr, auf den Bauernhof oder zum Flughafen Exkursionen zwecks Vermittlung wesentlicher gesellschaftlicher Aufgabenbereiche macht, warum nicht auch zu Versammlungen, bei denen zu Belangen beraten und entschieden wird, die die Lebenswelt der Kinder betreffen? Hier wäre noch einiges von den europäischen Nachbarn zu lernen.



Prof. Dr. Christian Büttner (Jahrgang 1944) ist Leiter des Arbeitsbereichs „Friedenspädagogik/Konfliktpsychologie“ an der HSFK.

HSFK-Standpunkte

erscheinen mindestens sechsmal im Jahr mit aktuellen Thesen zur Friedens- und Sicherheitspolitik. Sie setzen den Informationsdienst der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung fort, der früher unter dem Titel „Friedensforschung aktuell“ herausgegeben wurde.

Die HSFK, 1970 vom Land Hessen gegründet, arbeitet mit rund 40 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in drei Forschungsgruppen zu den Themen: „Rüstungskontrolle und Abrüstung“, „Internationale Organisation, demokratischer Frieden und Herrschaft des Rechts“ sowie „Demokratisierung und der innergesellschaftliche Frieden“. Zudem gibt es die forschungsgruppenübergreifende Arbeitsgruppe „Kriege demokratischer Staaten seit 1990“ und den Arbeitsbereich „Friedenspädagogik/Konfliktpsychologie“. Die Arbeit der HSFK ist darauf gerichtet, die Ursachen gewaltsamer internationaler und innerer Konflikte zu erkennen, die Bedingungen des Friedens als Prozess abnehmender Gewalt und zunehmender Gerechtigkeit zu erforschen sowie den Friedensgedanken zu verbreiten. In ihren Publikationen werden Forschungsergebnisse praxisorientiert in Handlungsoptionen umgesetzt, die Eingang in die öffentliche Debatte finden.

Neben den *HSFK-Standpunkten* gibt das Institut mit den „HSFK-Reports“ und „PRIF Reports“ wissenschaftliche Analysen aktueller Probleme und politische Empfehlungen in

Deutsch und Englisch heraus. Die „Studien der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung“ stellen darüber hinaus grundlegende Forschungsergebnisse des Instituts dar. Mit dem „Friedensgutachten“ legen die HSFK und vier weitere Friedensforschungsinstitute (IFSH, FEST, INEF und BICC) ein gemeinsames Jahrbuch vor, das die laufenden Entwicklungen in Sicherheitspolitik und internationalen Beziehungen analysiert, kritisch kommentiert und Empfehlungen für Politik und Öffentlichkeit abgibt.

V.i.S.d.P.: Marlar Kin, Publikationen und Vorstandsangelegenheiten der HSFK, Leimenrode 29, 60322 Frankfurt am Main, Telefon (069) 95 91 04-0, Fax (069) 55 84 81 E-Mail: info@hsfk.de, Internet: www.hsfk.de

Für den Inhalt der Beiträge sind die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Ein Nachdruck ist bei Angabe der Quelle und Zusendung von Belegexemplaren gestattet. Der Bezug der *HSFK-Standpunkte* ist kostenlos, Unkostenbeiträge und Spenden sind jedoch willkommen.

Bankverbindung: Frankfurter Sparkasse, BLZ 500 502 01, Konto 200 123 459

Design und Layout: David Hollstein, www.hollstein-design.de · Druck: CARO Druck ISSN 0945-9332